

# APRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS REALIDADES DO BRASIL E DE PORTUGAL

*Elisete Maria de Carvalho Mesquita<sup>1</sup>*

*Helena Cristina Grácio<sup>2</sup>*

*Madalena Teles Dias Teixeira<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este trabalho é parte do estudo vinculado ao projeto intitulado “O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos”, coordenado pelas Profas. Dras. Vânia Cristina Casseb Galvão da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Madalena Dias Teixeira do Instituto Politécnico de Santarém / Universidade de Lisboa (IPS/UL), o qual, por sua vez, integra um projeto maior “O ensino de língua portuguesa no mundo”, desenvolvido no âmbito do I e do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, realizado em 2008 em São Paulo/Brasil, e, em 2009, em Évora/Portugal. O principal objetivo do primeiro projeto é investigar, descrever e analisar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, para que futuramente se desenvolvam propostas didáticas que contribuam para o aumento do sucesso escolar nos dois países. Para isso, o desenvolvimento de competências de oralidade, de leitura, de gramática e de escrita serão amplamente analisadas. Desse domínios, a última é a que mais nos interessa, uma vez que a escrita permite uma identificação própria, a comunicação com os outros, a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Com base nesse amplo escopo, objetivamos oferecer um panorama da produção textual, no Ensino Fundamental, das realidades brasileira e portuguesa. Para isso, observamos aulas de Língua Portu-

<sup>1</sup> (ILEEL – UFU) [elismcm@gmail.com](mailto:elismcm@gmail.com)

<sup>2</sup> (IPS – ESE) [helenagracio@iol.pt](mailto:helenagracio@iol.pt)

<sup>3</sup> (IPS – ESE / UL – CEAUL) [madalena.dt@gmail.com](mailto:madalena.dt@gmail.com)

guesa nesses dois contextos para sabermos como o professor prepara o aluno para a tarefa da escrita. Partimos da hipótese de que as mudanças propostas pelos documentos oficiais brasileiros não foram tão significativas a ponto de fazerem com que houvesse uma nova concepção de texto no cenário escolar, ou seja, acreditamos que o texto ainda não se configura como objeto de ensino nas aulas de LP. Acreditamos, ainda, que apesar de boas propostas para se trabalhar a escrita em sala de aula, os métodos utilizados pelos professores são ultrapassados e o texto continua sendo usado simplesmente como suporte para a transmissão dos conteúdos que interessam à instituição escolar. O caso português apresenta mudanças, potenciadas neste momento por um programa de formação contínua nacional, de professores de português – Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que se traduzem, quer em termos científicos, quer em termos pedagógicos, no *Novo Programa de Português*, que será implementado em Portugal no próximo ano letivo. A descrição e a problematização do ensino da produção de textos no primeiro e no segundo ciclos da Educação Básica brasileira e portuguesa, a partir de uma base teórica sociodiscursiva, permitiram que constatássemos que a produção textual tem papel pouco significativo em ambos os contextos observados, embora já seja possível perceber sinais de evolução.

**Palavras-chave:** Produção textual; ensino e aprendizagem; Língua Portuguesa.

## Introdução

A escrita permite uma identificação própria, a comunicação com os outros, bem como a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Assim, é necessário trabalhá-la em nossas escolas, para que a possamos fortalecer e ao mesmo tempo contribuir para a integração dos nossos alunos, numa sociedade conduzida pela mesma. Mas, para que o aluno **produza um texto** e não, meramente, **faça uma redação**,<sup>4</sup> não basta que ele forme um discurso escrito, é

<sup>4</sup> Tradicionalmente a redação está atrelada ao processo de ensino centrado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o único que sabe e é somente o aluno quem aprende. A redação, nesse sentido, é uma produção que só tem sentido

necessário, também, que ele domine os elementos responsáveis pela textualidade, de modo a permitir que um texto seja reconhecido como uma totalidade semântica e não como um conjunto aleatório de frases isoladas, como afirma Pécora (1999).

Uma vez que a escrita é uma atividade transversal ao currículo, torna-se uma prática integradora de desenvolvimento de todos os tipos e níveis de conhecimento. Por isso, há necessidade de a integrar, de ser tratada e valorizada para que possa contribuir para o sucesso escolar de todos os alunos.

Segundo Martins e Niza (1998), a aprendizagem da escrita é feita através da sua prática. A escrita não é um produto acabado, mas um processo onde se tem de resolver inúmeros problemas, que vão desde a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, à forma como se vai fazer e com que finalidade. Por essa razão, a escrita “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p.17)

Em se tratando da escrita em ambiente escolar, muitos são os olhares, o que não significa que este tema esteja, definitivamente,

---

dentro dos muros da escola, ou seja, é um texto feito para a escola, que atende às exigências dela e do professor. Por se realizar nesse contexto, a redação é vista sempre vinculada aos moldes de tipos textuais: narração, descrição e dissertação. A produção de textos, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interação em que o aluno é um sujeito que produz; onde tanto professor como aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma atividade feita na escola e que, ao contrário da redação é pensada para transcender os muros dessa instituição. Se a produção de textos tem esse objetivo, o aluno não produzirá para, apenas, atender às exigências da escola. Nesse sentido, qualquer texto, por mais ingênuo que pareça, exige que: i) Se tenha o que dizer; ii) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) O locutor se constitua como sujeito desse dizer; v) Escolham as estratégias para realizar i), ii), iii), iv) (GERALDI, 1997)

saturado. Conscientes, então, de que este é um campo que ainda pode render boas discussões e, considerando as hipotéticas mudanças ocorridas após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006; 2002a; 2002b; 2000; 1999a; 1999b; 1998) no Brasil e os Novos Programas de Português, ancorados, entre outros documentos, no PNEP, em Portugal, pretendemos oferecer uma amostra da produção textual, no Ensino Fundamental, das realidades portuguesa e brasileira. Para isso, observamos aulas de Língua Portuguesa (LP) nesses dois contextos para sabermos como o professor prepara o aluno para a escrita.

Partimos da hipótese de que as mudanças propostas pelos documentos oficiais brasileiros, por um lado, não foram tão significativas a ponto de fazerem com que houvesse uma nova concepção de texto no cenário escolar, ou seja, acreditamos que o texto ainda não se configura como objeto de ensino nas aulas de LP; por outro lado, quisemos averiguar alterações potenciadas pelo referido programa de formação contínua de professores.

Para o cumprimento da meta estabelecida, dividimos este texto em duas grandes partes. Na primeira, descrevemos e problematizamos o ensino da produção de textos no primeiro e no segundo ciclos da Educação Básica brasileira e, na segunda, fazemos o mesmo percurso, porém, voltado para a realidade de Portugal.

## 1. A produção textual em salas de aula brasileiras

Muito tem sido produzido no Brasil sobre a produção textual de alunos inseridos nos diferentes níveis formais de ensino. Dessa grande variedade de trabalhos publicados, mencionamos Costa Val (1999), Pécora (1999), Bastos (2001) e Geraldi (1997).

Se, por um lado, podemos dizer que cada uma dessas pesquisas, que se debruçaram sobre aspectos da produção textual, contribuiu para que tivéssemos um quadro geral da escrita no Brasil, por outro lado, não podemos afirmar que isso significa a solução para todos os problemas relacionados à escrita.

Mais do que mostrar variados problemas de escrita, os resultados dessas pesquisas apontam para o seguinte consenso: a produção textual é o problema mais grave enfrentado pelos professores de LP.

Acreditamos que o fracasso do usuário da língua no momento de produzir discursos escritos esteja associado ao modo como o professor concebe a linguagem, o que, indiretamente, revela como esse professor concebe a escrita. Dessa maneira, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo do qual todos nós participamos e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais.

Essa é a postura defendida pelos PCN, que entendem que o ensino de uma Língua Materna (LM) não pode e nem deve ficar preso à normatização e/ou nomenclaturização, pois trabalhar com a língua natural do falante significa oferecer condições para que ele seja capaz de transitar eficientemente nas mais variadas esferas de uso dessa língua. Para que isso seja possível, é necessário e urgente que os professores, principalmente os que lidam com a LM, fundamentem seu trabalho numa concepção sociodiscursiva. Adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, concretiza desejos, enfim, se faz homem.

*1.1. Por uma abordagem sociointeracionista da escrita: a contribuição de Dolz e Schneuwly*

Visando a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de LM, Dolz e Schneuwly (2004), inspirados em Vigostsky e Bakhtin, principalmente, apresentam uma proposta didática embasada nos gêneros discursivos. A partir da concepção de gênero discursivo como “megainstrumento”, esses autores entendem que as práticas de linguagem permitem ao indivíduo, por meio das relações sociais, se estabelecer e perceber o contexto em que está inserido. Essas práticas permitem a ele, ainda, perceber como se dá o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações de comunicação. Assim, podemos dizer que é por meio das relações de ensino e aprendizagem e dos diferentes gêneros discursivos usados pelos indivíduos, que é possível haver uma mudança de comportamento na sociedade.

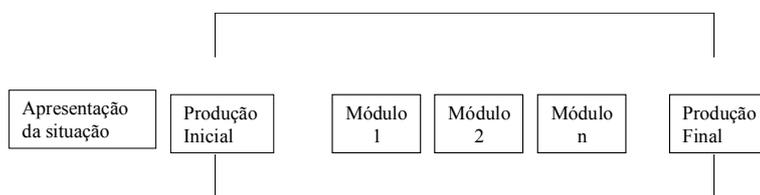
Com base nessa concepção de linguagem e de gênero, esses autores formulam um modelo didático com o objetivo fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o tratamento, em contexto escolar, das especificidades de cada gênero. Como esse tratamento depende de profundo conhecimento do gênero a ser trabalhado, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam os agrupamentos de gêneros, base para um trabalho progressivo com os gêneros.

Além dos agrupamentos e da progressão didática, pontos positivos desta proposta, destacamos o esquema denominado pelos autores como sequência didática, que pode contribuir significativamente para o trabalho com a escrita em sala de aula. Considerando que nossas atenções estão voltadas para a produção dos discursos escritos nas escolas, trataremos brevemente das sequências didáticas, pois entendemos que elas podem ser úteis para levar o aluno a executar com sucesso a tarefa da escrita.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática, na medida em que possibilita aos alunos colocar em prática tanto os aspectos da linguagem já internalizados quanto aqueles que eles ainda não têm domínio, objetiva levar esse aluno a compreender melhor um determinado gênero discursivo.

Reproduzimos abaixo o esquema de sequência didática utilizado pelos autores para o trabalho com os diversos gêneros discursivos:

Figura 01: Sequência Didática



(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98).

Este esquema mostra que o ponto de partida para a produção textual é a apresentação da situação, ou seja, é o detalhamento do gênero a ser trabalhado. Após essa apresentação, os alunos serão levados a produzirem o primeiro texto (produção inicial) que representa o gênero trabalhado. De acordo com Dolz e Schneuwly, essa primeira produção deve servir como indicador para que o professor possa verificar o grau de conhecimento de seus alunos a respeito do gênero em questão. A partir dessa verificação, o professor terá condições de preparar atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo de todo o trabalho da sequência didática.

Essas atividades, que visam a levar o aluno a dominar o gênero trabalhado, deverão ser realizadas nos módulos (figura 01), sendo que cada um desses módulos pode ser destinado ao tratamento de uma determinada particularidade do gênero. Além disso, as atividades preparadas pelo professor devem contemplar as dificuldades dos alunos, sejam elas relacionadas à escrita, especificamente,

sejam elas mais voltadas para a leitura ou para determinados aspectos gramaticais.

Se todo esse trabalho for realizado a contento, a produção final (figura 01) deverá ser a boa produção do gênero trabalhado. Por meio dessa produção, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu conhecimento sobre o gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas.

Esta proposta de trabalho que privilegia a produção escrita do aluno é relevante no sentido de que lhe possibilita ler, escrever, debater e reescrever, quantas vezes forem necessárias, o próprio texto. No entanto, é bom lembrar que, como dizem Dolz e Schneuwly (2004, p.126) “as seqüências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis”. Desse modo, uma seqüência didática somente será bem sucedida se todas as atividades pensadas e elaboradas pelo professor basearem-se nas necessidades de cada aluno. Assim, é preciso considerar, por exemplo, o meio social a que eles pertencem, o momento adequado para o estudo, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado, as dificuldades apresentadas individualmente.

### *1.2. A produção escrita no brasil: uma amostra*

Visando a perceber como o aluno é levado a produzir textos numa situação formal de ensino, observamos por um mês, ininterruptamente, a rotina didática de uma professora de LP do 6º ano, de uma escola pública brasileira. Durante este mês, a professora trabalhou sete produções de texto, o que equivale a duas produções por semana. Nas outras 23 aulas assistidas, a professora trabalhou leitura, interpretação de textos e, sobretudo, análise gramatical. Considerando que as aulas de produção textual representam 23% do espaço total das aulas de LP, entendemos por que os alunos têm

tanta dificuldade para se expressarem por meio da modalidade escrita de língua, principalmente.

As observações feitas nos permitem afirmar que a produção textual, além de se configurar como atividade pouco presente nas aulas de LP, é uma atividade que chama a atenção pela artificialidade e pela fidelidade a um determinado gênero discursivo.

Em praticamente todas as aulas, cujo objetivo era a produção textual, todas as estratégias da professora, que visavam a fazer com que o aluno desenvolvesse o tema solicitado, estavam atreladas ao tratamento de um determinado gênero discursivo.<sup>5</sup> Desse modo, o procedimento mais comum era o seguinte: A professora informava aos alunos qual seria a produção textual, sempre escrita, do dia. Em seguida, apresentava as características formais do gênero a ser produzido, conversava um pouco com os alunos a respeito da confecção do texto e, por último, solicitava a produção.

As estratégias para essas produções não variavam muito de acordo com o gênero do dia. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi a constatação de que, normalmente, os alunos não têm um *feedback* do texto que produziram em sala de aula, pois acabada a aula, o aluno ficava com as linhas escritas em seu caderno, sem saber o que fazer com elas. Em apenas uma dessas aulas destinadas à produção textual, a professora recolheu os textos produzidos, levou-os para casa com a promessa de leitura, correção e diálogo com os alunos sobre a escrita deles. Em todas as demais aulas, nas quais foram produzidos textos, não foi possível perceber o(s) motivo(s) que levou(aram) tanto professor quanto alunos a se envolverem no mundo da escrita.

Diante dessa realidade, é impossível não nos perguntarmos: Como a produção textual, conduzida do modo aqui apresentado,

<sup>5</sup> Durante as aulas observadas, os alunos produziram os seguintes gêneros discursivos escritos: resenha, resumo, crônica, poema, carta do leitor, relata e tira em quadrinhos.

pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos?

Além dessa ausência de objetivos atrelados ao ensino da produção textual, é estranho constatar que os gêneros são trabalhados em sala de aula desvinculados de quaisquer subsídios teóricos, tanto é verdade que, apesar do termo “gênero” ser usado, a todo o momento, durante a aula de produção textual, não há um programa a ser seguido, a partir do qual a professora possa, realmente, explorar a produção textual dos alunos, corrigindo-a, avaliando os vários aspectos intrínsecos a esse objeto multifacetado que é o texto, como propõem Dolz e Schneuwly (2004).

As observações também nos revelaram a despreocupação da professora no sentido de preparar os alunos para a escrita. Em todas as aulas assistidas, a professora, após fazer alguns comentários sobre o gênero a ser produzido, simplesmente, espera que os alunos escrevam. Parece que todos os alunos já sabem escrever – e muito bem – portanto, não é necessário instrumentalizá-los para essa tarefa. As atividades de planejamento, escrita e reescrita não fazem parte, portanto, da rotina didática da professora que tenta fazer com que seus alunos produzam textos.

Desse modo, a produção textual, nas aulas observadas, caracteriza-se como uma atividade altamente mecânica e padronizada, que objetiva fazer com que os alunos produzam exemplares engessados, estereotipados de gêneros, o que em nada lembra a definição, tão reproduzida na literatura científica nos últimos anos, principalmente, de Bakhtin ([1979]; 2003).

## 2. A produção textual em salas de aula portuguesas

Também em Portugal, o ensino e aprendizagem da escrita tem se revelado uma preocupação constante, tanto para professores; quanto para a própria entidade governamental. Ciente desta reali-

dade, o Ministério da Educação desenvolveu um programa de formação contínua de professores – PNEP –, desde 2006, cujo objetivo (entre outros) é melhorar os níveis de expressão escrita dos alunos, do 1º ciclo.

De pouco servirão, por si só, diferentes investigações que têm sido levadas a cabo, no sentido de desenvolver teorias que suportem a atividade do professor, se a sua atuação em sala de aula não for dinâmica, orientadora e de colaboração com os alunos.

Verifica-se, com frequência, que simplesmente se solicita aos alunos que produzam textos, sem que lhes sejam facultadas indicações precisas sobre o modo como podem desenvolver a tarefa. A época que agora se avizinha é disso elucidativa, pois a típica instrução “Escreve um texto sobre as tuas férias de Natal” continua a percorrer os cadernos-diários de vários alunos de norte a sul do país, não se observando instruções específicas sobre *o quê* exatamente do Natal, ou de como os dias foram ocupados, ou das férias, ou da família, ou da alimentação, ou do vestuário, enfim, ou dos costumes.

Esta situação não promove a estruturação do pensamento, nem para o desenvolvimento da atividade pretendida, nem para futuras situações de expressão, seja escrita, seja oral. A planificação, seguida da textualização, nunca esquecendo do ato da revisão, com a colaboração do professor e/ou de colegas, afiguram-se ser uma mais-valia para o sucesso da produção textual neste nível de ensino. Sublinhamos que o ato da revisão, para além de ativar e desenvolver a estrutura cognitiva dos alunos, ainda proporciona momentos de reflexão metalinguística, consciencializando o discente das características do texto que produziu e, simultaneamente, conduzindo-o às respectivas alterações.

### 2.1. *Por uma abordagem processual da escrita: a contribuição do pnep*

Assim sendo, e tendo em conta o preconizado pelo PNEP, há que considerar dois tipos de estratégias: as que ocorrem sobre o processo, considerando a *facilitação processual*, a *escrita colaborativa* e a *reflexão sobre a escrita*, e as acontecem sobre o contexto, privilegiando a *integração de saberes* e a *realização de funções*.

A *facilitação processual* tem o seu enfoque na atitude que o professor pode adotar relativamente ao aluno. Ou seja, o aluno ao produzir um documento escrito necessita de refletir sobre o que pretende escrever, qual a temática a abordar, que registo de linguagem deve utilizar, entre outros aspectos. E o professor, por sua vez, tem a missão de orientar tarefas que potenciem a concretização dos objetivos do aluno, ajudando-o, desta forma, a fazer as suas escolhas, a planificar e redigir o seu texto, tendo como “passo final” a avaliação do texto produzido, por meio da revisão.

No que respeita à *escrita colaborativa*, podemos afirmar que, para além da vertente científica, esta permite uma aproximação entre colegas e entre colegas e professor, num contexto de partilha, promotor de uma relação positiva com a escrita. Nesta fase podem ser discutidos argumentos e propostas, ideias e opiniões, esclarecer dúvidas e “pedir” explicitações sobre a diversidade de conteúdos a trabalhar, a fim de conjuntamente serem tomadas decisões quanto ao produto final. No entanto, note-se bem, estas tomadas de decisões podem sempre ser alteradas até o texto ser dado por terminado.

Afigura-se evidente que o aluno ao fazer as suas opções, seja em ambiente coletivo, seja em situação individual, por determinado conteúdo a integrar o seu texto, ou porque escolhe acrescentar, ou retirar, ou ainda alterar segmentos textuais, está simultaneamente a consciencializar-se dos traços que caracterizam o seu produto final,

utilizando o mesmo como instrumento de aprendizagem. Sublinha-se, portanto, que o pensar sobre o texto, isto é, a *reflexão sobre a escrita*, se reveste de um carácter metadiscursivo, na medida em que o aluno reflete sobre os seus conhecimentos, sobre o seu discurso e sobre a sua própria língua.

O fato de a complexidade do processo de escrita envolver um dinamismo tão diversificado contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, não se limitando este instrumento de construção do conhecimento à Língua Portuguesa, uma vez que a escrita é transversal a qualquer área do *currículo*, como já antes foi mencionado, e tem um “alcance intrapessoal ou interpessoal” (BARBEIRO *et al*, 2008, p.14). A escrita permite, assim, a sua utilização para a *realização de funções*, de acordo com a intenção de cada indivíduo: aprender, expressar, organizar, opinar, registrar. Sublinha-se, igualmente, que o envolvimento de outras áreas do saber, como as Ciências, a História, a Geografia, a Matemática, e de conhecimentos que os alunos vão adquirindo durante as suas vivências extra-escolares culmina num acto de *integração de saberes*. Nesta fase, o aluno ativa os “conteúdos” que estão interiorizados na sua memória e os soma com os que estão a ser recepcionados no momento.

## 2.2. A produção escrita em português: um caso

Com o intuito de aferir o modo como o desenvolvimento da competência compositiva está a ser implementada em sala de aula, observámos aulas de uma turma de alunos do 4º ano de escolaridade. A coleta dos dados foi feita em Setembro de 2009, tendo-se repartido por várias sessões o trabalho a produção de texto. Numa primeira fase, fez-se a ativação de conhecimentos dos alunos e procedeu-se à planificação e posterior textualização. Num segundo momento, procedeu-se à revisão coletiva do texto. A terceira sessão foi dedicada à revisão textual individual e leitura do texto final à turma.

A ativação de conhecimentos foi feita através de uma imagem geradora de conteúdos – Fig.1 – e da explanação oral do tema proposto, havendo uma ligação com a disciplina de Estudo do Meio, área a partir da qual foi abordado o tema sobre astros.



Fig.1– Imagem geradora de conteúdos

Começaram a surgir palavras que foram registadas no quadro e que contribuíram para a construção de uma chuva de ideias relacionada com o tema. A partir daqui, os alunos iniciaram a produção do texto.

Foguetão – estrelas – extraterrestre – planetas – nave espacial – buracos negros – Lua- astronauta – planetas – viagem – espaço – Urano – Plutão – Terra – Mercúrio – Marte – Júpiter – Neptuno – Vénus – calor – Sol – azul

Houve uma chamada de atenção, por parte da professora, aos alunos, antes de estes iniciarem a escrita do texto para a necessidade do uso diversificado do vocabulário, a correção ortográfica e a necessidade de concordância entre o sujeito e o verbo. Os alunos elaboraram individualmente o texto com tema “Uma viagem ao espaço!...”, não havendo a interferência da professora.

Como mencionámos anteriormente, foi usado para a revisão textual coletiva, o texto elegido pela turma. A autora fez a leitura em voz alta e recebeu uma salva de palmas por ter um texto com ideias engraçadas e, também, pela sua disponibilidade em aceitar o desafio de fazer uma revisão textual.

Após este momento de partilha, a professora projetou o texto – Fig.2 -, tal como a aluna o produziu, para que todos os alunos o pudessem observar com atenção.

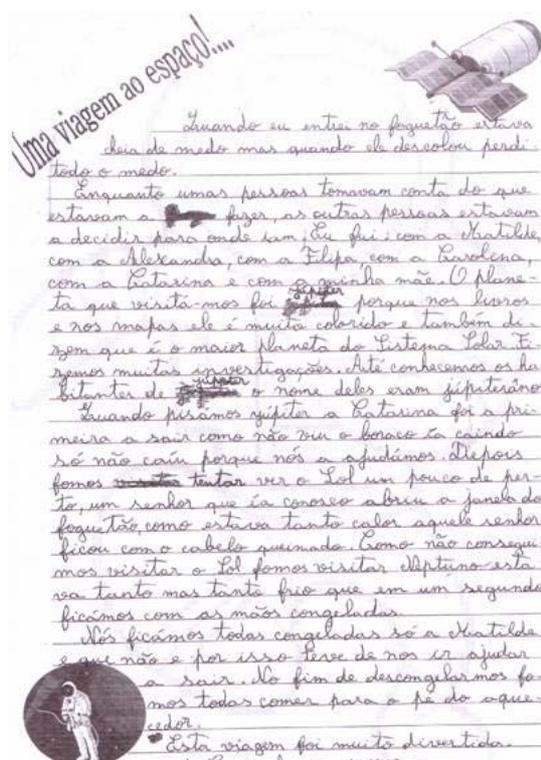


Fig. 2

A primeira atividade proposta foi a descoberta dos erros ortográficos. Foram “caçadas” as incorreções, cujas palavras foram escritas de forma certa na lousa com a sua posterior aplicabilidade numa frase. Os colegas que detectaram as mencionadas incorreções tiveram que explicitar a razão das mesmas, alegando, por exemplo, o seguinte:

– Na 9ª linha escreveu “visitá-mos” e a palavra não tem hífen é tudo junto.

– Ela escreveu “boraco”, mas buraco não é com um “o” é com um “u”.

– “conosco” não se escreve assim, escreve-se connosco.

No percurso de desenvolvimento da atividade, a professora solicitou a opinião da turma sobre o texto, tendo sido considerado que havia aspectos positivos, mas que poderia ter *maior riqueza textual*.

No seguimento da atividade foram solicitadas alterações ao texto para que pudesse ser melhorado. Assim, apareceram como sugestões que a ideia de congelar as mãos seria um pouco exagerada, que a frase onde é referida a ida ao Sol e o homem ficar com o cabelo queimado deveria ser retirada, dar maior atenção às incorrecções ortográficas, à pontuação e à repetição das palavras. Foi ainda sugerido um aprofundamento ao nível das ideias, isto é, foi pedido à autora para dizer qual a investigação que fez em Júpiter, o que faziam os dois grupos de pessoas dentro da nave na hora da partida, como era a paisagem e como eram os habitantes de Júpiter, para que escrevesse um pouco mais sobre Neptuno, dizer o nome e de onde partiu o foguetão.

Os comentários sugeridos pelos alunos detectam aspectos que apontam para a necessidade de uma maior precisão, quer em termos da informação fornecida, quer, salientando a importância de rever aspectos como a correcção da pontuação e da ortografia.

Após a identificação de possíveis melhoramentos do texto, o que revela desenvolvimento da capacidade comunicativa, coube à professora e à turma a tarefa de refletirem sobre as sugestões, a fim de contribuírem para o sucesso da escrita de textos.

A fase de reescrita foi contemplada na terceira sessão. A autora do texto atendeu às sugestões feitas pelos colegas e fez a reescrita do texto, individualmente - Fig.3. As sugestões, provenientes dos

colegas, serviram de guia para a reescrita, cabendo-lhe a decisão da sua integração, ou não.

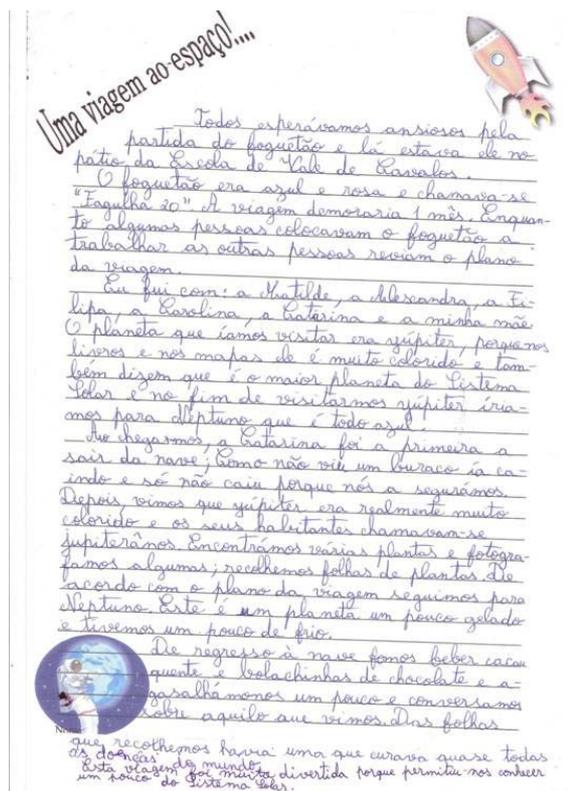


Fig. 3

A versão final do texto efetuada individualmente pela autora mostra como foram introduzidas algumas das sugestões da turma. Comparando com o texto inicial, verifica-se que apresenta praticamente a mesma estrutura. No entanto, as diversas reformulações possibilitaram uma melhor organização em termos de informação e de expressão escrita.

Parei aqui A comparação entre o primeiro e o segundo textos, feita na turma, contribuiu para mais uma revisão e uma avaliação textual e para uma tomada de consciência das alterações realizadas com vista a melhorar a escrita.

Quando o novo texto foi apresentado à turma, foi opinião da mesma que, a autora ficou com um texto mais rico, quer pela correção ortográfica, quer pela clareza de conteúdo, devido à integração das sugestões dos colegas.

Com o intuito de aferir a opinião dos alunos sobre a importância da revisão textual, transcrevem-se alguns entendimentos:

“Com o aperfeiçoamento do texto aprendi coisas novas e também lembrei-me de coisas que podia ter escrito no meu texto.”

“Gostei de aprender a fazer o aperfeiçoamento, porque acho que se tivermos um texto com umas ideias engraçadas, mas não tiverem sentido, podemos aperfeiçoá-las.”

“Penso que esta forma de aperfeiçoar este texto é muito boa, pois não só ajuda quem fez o texto, mas também quem está a observar para saber como melhorar outros.”

Pode constatar-se que os alunos gostaram de fazer a revisão textual e consideraram ser uma mais valia, uma vez que creem que isso os irá ajudar em textos futuros, a organizar ideias, a corrigir erros, resumindo e por outras palavras, a melhorar a coesão e coerência textual.

### 3. Considerações finais

Com este texto, objetivamos apresentar uma amostra sobre a produção escrita em ambiente formal de ensino. Para isso, observamos aulas de LP, direcionadas ao Ensino Fundamental, em dois contextos geográficos distintos: Brasil e Portugal.

A leitura dos documentos oficiais desses dois países e a observação das aulas nos permitem afirmar que há orientações que pretendem fazer com que os alunos sejam levados a produzir discursos escritos de acordo com uma concepção sociodiscursiva de língua, tendo por base o conhecimento de processos de escrita.”

Entendemos, portanto, que a produção textual é uma atividade especial, a partir da qual todo o processo de ensino e aprendizagem é construído. No entanto, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como o espaço ideal para a entrada da pluralidade discursiva em sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas.

O retorno sobre o trabalho produzido, seja individual, seja coletivo, é a nosso ver, indispensável para o progresso dos alunos, na medida em que, ainda que paulatinamente, se vão criando hábitos de reflexão e de avaliação relativamente à escrita, que pelo seu grau de complexidade potencia, ainda, o desenvolvimento cognitivo.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tradução brasileira de Paulo Bezerra).
- BARBEIRO, L.F. E L. A. PEREIRA, **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v.1**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002a.

ELISETE M. DE C. MESQUITA; HELENA C. GRÁCIO E MADALENA T. DIAS TEIXEIRA

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTINS, M. A E I. NIZA. **Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PORTUGAL, Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC:

\_\_\_\_\_. **Programa de Língua Portuguesa.** Lisboa: DGIDC, 1991.

\_\_\_\_\_. **Currículo Nacional do Ensino Básico.** Lisboa: DGIDC, 2001.

\_\_\_\_\_. **PNEP – Documento Orientador.** Lisboa: DGIDC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Novos Programas de Português.** Lisboa: DGIDC, 2009.